



Sara Liliana Costa Lopes

COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNO ESTUDO DA ESTABILIDADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA

Área de especialização:
Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança
2010

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Universidade do Porto

Comportamentos Interactivos Maternos

Estudo da Estabilidade

Sara Liliana Costa Lopes

Setembro 2010

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia, área de especialização de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), sob a orientação da Professora Doutora Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz.

Resumo

Este estudo integra uma investigação de carácter longitudinal mais ampla, e tem como objectivo analisar a estabilidade absoluta e relativa dos comportamentos interactivos maternos de responsividade e ensino activo em três momentos temporais distintos. Participaram neste estudo 26 mães e seus filhos, os quais constituem uma subamostra dos participantes do estudo mais amplo. As mães foram observadas quando os filhos frequentavam a creche, o jardim-de-infância e o 4.º ano de escolaridade. Para codificar os comportamentos interactivos maternos foi utilizada a Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino (EAEE). Os resultados revelaram que existe estabilidade absoluta ao longo dos três momentos de recolha de dados e que a estabilidade relativa observada é diferente para rapazes e raparigas e é explicada parcialmente pela idade da criança, idade da mãe e escolaridade da mãe.

Palavras-chave: Comportamentos interactivos, responsividade, ensino activo e estabilidade.

Abstract

This study is part of a broader longitudinal research and aims to analyze the absolute and relative stability of maternal interactive behaviours in responsiveness and active teaching at three different moments in time. The sample consisted of twenty-six mothers and their children, which constitute a subsample of participants in the larger study. The mothers were observed when the children attended the crèche, nursery school and 4th grade. The Teaching Styles Rating Scale (TSRS) was used in order to encode the interactive maternal behaviours. The results have revealed that there is absolute stability over the three stages of data collection and that the relative stability observed is different for boys and girls, and that is partly explained by factors such as child's age, mother's age and maternal education.

Key-words: interactive behaviours, responsiveness, active teaching and stability.

Resumé

Cette étude fait partie d'une recherche longitudinale plus élargie et a comme objectif d'analyser la stabilité absolue et relative des comportements interactifs de responsivité et enseignement actif de la mère, en trois moments temporels différents. Ont participé à cette étude 26 mères et leurs enfants, lesquels représentent une partie des participants de la recherche longitudinale. Les mères ont été observées lorsque ces enfants fréquentaient la crèche, la maternelle puis le CM1. Pour codifier les comportements interactifs de la mère, l'Echelle d'Evaluation des Styles d'Enseignement (EAEE) a été utilisée. Les résultats ont mis en évidence une stabilité absolue des comportements maternels au long des trois moments de récolte des données et que la stabilité relative observée, différente entre garçons et filles, était partiellement expliquée par l'âge de l'enfant, l'âge de la mère et la scolarité de la mère.

Mots-clés: comportements interactifs, responsivité, enseignement actif et stabilité.

Poema

Ser criança é ser poesia,
é receber carinho noite e dia
e crescer pela mão de uma mãe
que sabe ser criança.

Cada brincadeira
é um poema de inocência,
escrito num sorriso.

Ser criança
rima com esperança
declamada no colo de uma mãe.

Ser criança
é um verso de amor,
um céu de alegria
que infelizmente não toca
os olhos de todas as crianças.

[Henrique Fernandes, 2009]

Dedicatória

Aos meus pais, por serem perfeitos!

Agradecimentos

Agradecimentos são devidos a várias pessoas que colaboraram em diferentes aspectos para a concretização deste trabalho.

Estou, a todos, muito agradecida!

À Professora Doutora Orlanda Cruz, minha orientadora, por estar comigo desde o primeiro momento. Pela prontidão, disponibilidade e acessibilidade complacente às minhas solicitações. Por ser uma profissional completa em competência, conhecimento e valor enquanto pessoa. Com ela aprendi muito.

À Clara, parceira deste trabalho, com quem foi fácil trabalhar e partilhar.

A todas as mães e crianças que participaram nesta investigação, pelo envolvimento e disponibilidade quando solicitadas ao longo destes anos.

A toda a equipa que trabalhou na recolha de dados por serem o suporte sem o qual não seria possível chegar aqui.

À ACR de Fornelos, na pessoa da D. Rosa Maria Pinheiro, Presidente da Direcção, pelo apoio na frequência deste mestrado.

A todos os familiares e amigos, demasiado numerosos para mencionar aqui, pela energia entusiástica e suporte emocional.

À minha avó, porque sei que nunca me perde de vista.

À Ana, Andreia, Daniela, Sofia e Teresa, companheiras inigualáveis, pela força, pela amizade, pelos momentos de alegria e pelas horas de trabalho. Este mestrado valeu, também, a pena por vos ter conhecido.

Não há palavras que transmitam plenamente a minha gratidão.

Índice

Introdução	3
-------------------------	----------

Capítulo I – Comportamentos Interactivos Maternos

1. Modelos de desenvolvimento	7
2. Comportamentos interactivos maternos	8
2.1 A responsividade	10
2.1 O ensino activo	11
3. Cenários de observação dos comportamentos interactivos maternos	12
3.1 Jogo Livre	12
3.2 Diálogo emocional	13
4. A estabilidade dos comportamentos interactivos maternos	16

Capítulo II – Objectivos e Método

1. Objectivos	21
2. Método	21
2.1 Participantes	22
2.2 Instrumento	23
2.2.1 Escala de avaliação dos estilos de ensino - EAEE	23
2.3 Procedimento	25
2.3.1 Recolha de dados	25
2.3.2 Treino e acordo interobservadores	27
2.3.3. Análise de resultados	28

Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados

1. Apresentação dos Resultados	30
1.1 Análise da estabilidade absoluta	31
1.1.1 Responsividade e ensino activo nos três momentos	31
1.1.2 Associação com variáveis sócio-demográficas	31
1.2 Análise da estabilidade relativa	33
1.2.1 Responsividade e ensino activo nos três momentos	34
1.2.2 Análise das correlações em função das variáveis sócio-demográficas	34
2. Discussão dos resultados	37

Conclusão	43
------------------------	-----------

Referências Bibliográficas	46
---	-----------

Índice de quadros

Quadro 1 – Descrição dos itens da EAEE	24
Quadro 2 – Grau de acordo obtido nos itens da EAEE	27
Quadro 3 – Estatística descritiva das variáveis nos três momentos	31
Quadro 4 – Responsividade e ensino activo em função do sexo da criança	32
Quadro 5 – Correlação entre responsividade e ensino activo e variáveis sócio-demográficas em M1, M2 e M3.....	33
Quadro 6 – Correlações entre as dimensões responsividade e ensino activo	34
Quadro 7 – Correlações entre as dimensões responsividade e ensino activo nos rapazes e nas raparigas.....	35
Quadro 8 – Correlações parciais entre as dimensões responsividade e ensino activo após controle da idade cronológica da criança.....	35
Quadro 9 – Correlações parciais entre as dimensões responsividade e ensino activo após controle da idade da mãe.....	36
Quadro 8 – Correlações parciais entre as dimensões responsividade e ensino activo após controle da escolaridade da mãe	37

Introdução

Numa tentativa de encontrar factores que explicam e/ou predizem o desenvolvimento da criança, vários estudos se vêm centrando na análise da qualidade do ambiente familiar e das interações que as crianças experienciam com as figuras parentais. Os pais têm sido responsabilizados pelo comportamento e desenvolvimento dos filhos, muito para além da transmissão genética (Maccoby, 1992), o que levou ao interesse pelo estudo das interações educativas parentais, especificamente as maternas, e pela sua relação com o comportamento e desenvolvimento da criança.

De facto, a mãe é, na maioria dos casos, reconhecida como o principal elemento prestador de cuidados aos filhos, daí que a interação que estabelece com eles seja considerada, por vários modelos teóricos, como fundamental para o seu desenvolvimento (Shonkoff & Phillips, 2000). Uma relação segura na interação diádica mãe-criança constitui a base de um desenvolvimento emocional saudável (Bowlby, 1988). Segundo Shonkoff e Phillips (2000), o principal prestador de cuidados é visto como o adulto que mais investe do ponto de vista emocional na criança, mostrando-se disponível para ela de um modo consistente e revelando que o mais importante para a criança é a qualidade da relação que é estabelecida com ela.

Foi com base nesta necessidade de compreender melhor a relação diádica mãe-criança que um grupo de investigadores do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, replicando e alargando um projecto de investigação da Universidade da Carolina do Norte – Estados Unidos da América, iniciou em 2000 um Projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (referência: POCTI/ PSI/ 35207/ 2000), com o objectivo de estudar o envolvimento das crianças em contexto de Creche (Aguiar, 2009), tendo sido, posteriormente estendido às mesmas crianças na idade pré-escolar (referência: PTDC/PSI-PDE/099259/2008) e escolar.

Sendo o desenho longitudinal o plano de investigação por excelência da Psicologia do Desenvolvimento, o trabalho de investigação que integra esta dissertação, pretende dar continuidade ao estudo dos comportamentos interactivos e ao seu valor preditivo no desenvolvimento da criança. São três os

momentos de recolha de dados que completam o projecto de investigação mais amplo.

O primeiro momento (M1), tinha como objectivo descrever as acções das mães de crianças de 12 a 36 meses, em que a mãe actua como parceiro de interacção numa situação lúdica do quotidiano. Cruz, Aguiar e Barros (2004) criaram uma situação de tipo laboratorial, em que pediam às mães que brincassem com os seus filhos como se estivessem em casa, identificando, assim, os comportamentos interactivos maternos. Tais comportamentos foram analisados através do recurso à EAEE - Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino das Mães (Cruz, Aguiar & Barros, 2004). Os resultados forneceram informações positivas relativas às características psicométricas dos dados. Da análise factorial dos itens da EAEE sobressaíram duas dimensões que foram consideradas nos dois momentos posteriores do estudo: a responsividade e o ensino activo.

No segundo momento (M2), procedeu-se ao acompanhamento das mesmas crianças, com 4 a 6 anos, na mesma situação de jogo livre com as suas mães.

No terceiro momento (M3), a investigação vai permitir que se disponha de um estudo longitudinal que revele padrões de relacionamento subjacentes aos processos desenvolvimentais da criança desde fases precoces até à idade escolar. Assim, a recolha de dados acerca destas crianças, na idade escolar, dos 9 anos aos 10 anos, permitirá efectuar um projecto longitudinal com objectivos preditivos.

Nesta terceira fase, à situação de jogo foi acrescentada uma outra de diálogo emocional introduzido pela mãe, no qual eram explorados cinco sentimentos.

O propósito do estudo apresentado nesta dissertação será avaliar a estabilidade dos comportamentos interactivos maternos de responsividade e ensino activo ao longo do tempo, comparando os resultados do M1, M2 e M3. A opção pela análise das dimensões de comportamento interactivo das mães tem subjacente questões de carácter metodológico, relacionadas com a necessidade de delimitação do estudo e não decorre da desvalorização do papel do pai no processo de desenvolvimento da criança, nem da diversidade

de contextos ou grupos sociais que também contribuem e influenciam o seu desenvolvimento (Lamb, 2005).

Trata-se de um estudo correlacional que permite verificar a natureza das relações entre variáveis, apoiando-se, também, nos trabalhos de investigação anteriores.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo será apresentado um enquadramento teórico do estudo empírico, no qual se clarifica o seu contexto teórico e prático e se apresentam as principais dimensões do comportamento interactivo materno. No segundo capítulo apresenta-se o estudo empírico, que contempla o método e a análise de resultados, fornecendo informação pertinente sobre os participantes, a descrição do instrumento utilizado e dos procedimentos adoptados, desde o processo de treino e obtenção do acordo inter-observadores até à análise de dados. A exposição dos resultados inclui dados descritivos que permitem caracterizar os participantes em todas as variáveis salientes, bem como as associações entre as variáveis. O terceiro capítulo é destinado à discussão dos resultados obtidos, aclarando os objectivos inicialmente propostos para este estudo e reflectindo sobre a sua contribuição para investigações futuras.

CAPITULO I

COMPORTAMENTO INTERACTIVO MATERNO

Neste capítulo serão abordadas as quatro temáticas principais do estudo desta dissertação. O primeiro ponto analisa os modelos de desenvolvimento fazendo uma pequena introdução à história do estudo das interações mãe-filho. O segundo ponto descreve os comportamentos interactivos maternos, especificamente, a responsividade e o ensino activo, elaborando as suas definições. O terceiro ponto apresenta dois cenários de observação dos comportamentos interactivos maternos, nomeadamente, o jogo livre e o diálogo emocional, tendo este último mais destaque pela novidade em relação aos estudos anteriores. O quarto ponto refere-se à estabilidade dos comportamentos interactivos maternos procurando-se definir e clarificar conceitos ambíguos.

1. Modelos de desenvolvimento

A Psicologia do Desenvolvimento autonomizou-se nos finais do século XIX, marcada por grandes avanços ao longo desse século. Acompanhou a evolução da ciência e das transformações socioeconómicas, bem como das representações sociais do que é ser criança. Até Rousseau, no século XVIII, a infância não era perspectivada como um período de desenvolvimento diferenciado, com especificidade própria. As crianças eram encaradas como adultos em miniatura, o que se reflecte na literatura e na pintura de várias culturas e épocas. Na sociedade medieval não existia um sentimento de infância. Não se distinguiam tipos de actividades, divertimentos e, até de trabalho, entre crianças e adultos (Ariés, 1960). Charles Darwin no século XIX, ao estudar as semelhanças e diferenças entre o animal e o ser humano, evidenciou o papel da evolução e chamou a atenção para estudos sobre a infância.

As transformações instituídas ao longo do tempo, nomeadamente ao nível da organização social e familiar acarretaram mudanças nas práticas educativas no interior da família. O estudo das relações parentais e da interacção diádica começou, então, a assumir uma maior relevância ao longo do tempo.

Um grande número de investigações foi mostrando que as interações (note-se que quando nos referimos ao termo interacção, estamos a fazer

referência ao contacto directo entre pais e filhos, nos diversos contextos de rotinas, jogos, aprendizagens ou diálogos) criança-adulto, predizem o desenvolvimento da criança. A operacionalização de uma interacção construtiva é, também, alvo de interesse para vários investigadores, nomeadamente, em relação à identificação de comportamentos interactivos parentais promotores de competência (Baumrind, 1966; Baumerind & Black, 1967) e à identificação de comportamentos interactivos associados à segurança emocional da criança (Bowlby, 1988).

A importância das contribuições na interacção mãe-criança é, também, reconhecida sob outros aspectos para além da sua influência no desenvolvimento da criança. Oppenheim, Sagi e Lamb (1988) referem-no como organizador da vida psíquica da criança por possibilitar identificações que poderão influenciar o seu desenvolvimento posterior, mas também, como um mediador de vários tipos de experiências cognitivas e de socialização (Feinman & Lewis, 1988; Power & Chapiesky, 1986; Pratt, Cowan, Kerig & Cowan, 1988).

De facto, diferentes visões têm fundamentado teoricamente as pesquisas conduzidas sobre a interacção mãe-criança. Esta relação vem sendo interpretada sob diferentes perspectivas teórico-conceituais, de entre as quais destacamos o comportamento interactivo materno, por ser a base teórica que sustenta o estudo desta dissertação.

As duas dimensões mais referenciadas dos comportamentos interactivos maternos e aquelas que são mais estudadas e investigadas são a responsividade e o ensino activo.

2. Comportamentos interactivos maternos

As mudanças nas relações entre pais e filhos, decorrentes das transformações pelas quais a família vem passando, têm levado a uma crescente reflexão sobre o papel dos pais na educação dos filhos, o que originou uma série de trabalhos relacionados com os estilos parentais (nomeadamente, Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Weiss & Schwarz, 1996, entre muitos outros), dedicando especial atenção à

forma como estes lidam com as questões de poder, hierarquia e apoio emocional na relação com os filhos.

Segundo Maccoby e Martin (1983), os primeiros trabalhos sobre esta temática, foram desenvolvidos através de procedimentos de análise factorial e sugeriam a existência de duas dimensões fundamentais nas práticas educativas parentais: uma relacionada a atitudes coercitivas, tais como a punição física e gritos e, outra ligada a atitudes afectivas, como demonstrar desapontamento, orgulho e dar afecto contingente às situações. Foi, contudo, o trabalho de Baumrind (1991) que impulsionou o estudo dos estilos parentais, ao integrar tanto os aspectos comportamentais quanto os afectivos envolvidos na educação das crianças. Esta autora enfatizou a autoridade que os pais exercem sobre os filhos, vendo neste controlo a expressão de crenças e de valores parentais. De acordo com Darling e Steinberg (1993), muitas pesquisas até ao início da década de 80 mantiveram-se de acordo com uma tradição categórica de estilos (autoritário e permissivo), sem se preocupar com o estudo mais sistemático de possíveis dimensões subjacentes aos estilos parentais.

No entanto, na primeira metade dos anos 80, Maccoby e Martin (1983) propuseram um modelo teórico de estilos parentais que veio acrescentar a ideia de duas dimensões fundamentais nas práticas educativas dos pais, denominadas *demandingness* (exigência) e *responsiveness* (responsividade). A primeira inclui todas as atitudes dos pais que procuram controlar o comportamento dos filhos, impondo limites e estabelecendo regras, enquanto a segunda, se refere às atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos e que visam, através do apoio emocional e da bi-direccionalidade na comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da auto-afirmação das crianças.

Os estilos educativos estudados por Baumrind e validados por diversos autores posteriormente, são identificados fundamentalmente através de entrevistas e de questionários. No estudo que se apresenta nesta dissertação foram utilizados procedimentos de observação directa que permitiram identificar os comportamentos interactivos de responsividade e ensino activo. Apresenta-se, de seguida, uma síntese da literatura sobre cada uma destas dimensões.

2.1 A responsividade

A responsividade tem emergido como uma característica central da socialização precoce estando associado a um clima afectivo positivo. A responsividade consiste na percepção e interpretação adequada do comportamento e dos sinais da criança, seguidos de uma resposta pronta, contingente e apropriada aos seus interesses, necessidades e desejos num contexto afectivo positivo (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997), incluindo as suas necessidades desenvolvimentais. A responsividade tem sido vista como uma qualidade materna, nomeadamente nos comportamentos que a criança direcciona para a mãe e na reacção que esta demonstra aos sinais da criança, por isso, se considerou a pertinência do seu estudo neste trabalho.

A investigação tem documentado as implicações da responsividade num amplo leque de resultados observados nas crianças, nomeadamente, na segurança da vinculação, nos problemas de comportamento e no desenvolvimento cognitivo e emocional (Belsky, 1999; Belsky, Fish & Isabella, 1991; Bornstein, 1989; Martin, 1981; Wakschlag & Hans, 1999), estando sistematicamente associada aos resultados desenvolvimentais mais favoráveis, tanto do ponto de vista cognitivo, como também sócio-emocional (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997, Kochanska, 2002). Na verdade, a literatura vem mostrando consistentemente não só que a responsividade está associada a bons indicadores desenvolvimentais (Kochanska, 1997) mas também que a sua ausência, está associada a resultados negativos em indicadores de desenvolvimento social (Landry, Smith, Swank, Assel, & Vellet 2001). Com o progresso nas abordagens de socialização baseadas em relações, as interacções entre pais e filhos são vistas, cada vez mais, como bidireccionais (Kochanska & Aksan, 2004). A pesquisa sobre a responsividade, no entanto, adoptou uma visão unidireccional focada no modo como os pais (geralmente a mãe) respondem aos seus filhos. Cruz et al (2004) referem que quando as mães respondem aos seus filhos, estão a ter uma oportunidade de se envolverem com eles, de um modo compensatório, respondendo aos seus interesses e emoções.

A responsividade materna tem atraído a atenção de investigadores do desenvolvimento por diversas razões (Bornstein & Tamis-LeMonda, 2008). Em

primeiro lugar, ela reflecte a componente parental chave que decorre de três termos recorrentes das trocas quotidianas entre a criança e os pais, que envolvem a acção da criança, a reacção dos pais e os efeitos na criança. Em segundo lugar, a responsividade é uma característica comum dos pais por todo o mundo (Girolametto, Bonafacia, Visini, Weitzman, Zocconi, & Pearce, 2002; Paavola, Kunnari, Moilanen, & Lehtihalmes, 2005; Valenzuela, 1997; Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, & Sagi-Schwartz, 2006). Em terceiro lugar, quando a acção dos pais é responsiva, existe um retorno na medida em que surgem resultados valiosos em termos de desenvolvimento, incluindo a segurança emocional, a competência social, a competência simbólica, a capacidade verbal e o desenvolvimento intelectual (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974; Bornstein, 1989; Bornstein, Tamis-Le-Monda, & Haynes, 1999; Landry, Smith, Miller-Loncar, & Swank, 1997; Paavola, et al 2005; Riksen-Walraven, 1978; Van IJzendoorn, Dijkstra, & Buss, 1995).

Apesar da sua centralidade consensual, robustez e validade preditiva, algumas características básicas da responsividade materna ainda são pouco compreendidas. É o caso da sua estrutura interna, variação individual e continuidade através do tempo. A estrutura interna refere-se ao modo como os componentes da responsividade se relacionam entre si. A variação individual refere-se às distribuições dos diferentes componentes da resposta entre as mães. A continuidade refere-se ao facto dos componentes da responsividade permanecerem os mesmos ou mudarem nos seus níveis médios ao longo do tempo. (Bornstein & Tamis-LeMonda, 2008).

A presente pesquisa, prospectiva e longitudinal, examina a estabilidade da responsividade materna ao longo do tempo, em três momentos diferentes da vida da criança: de um aos três anos, dos quatro aos seis anos e dos nove aos dez anos.

2.2 O ensino activo

Para além da responsividade têm sido estudadas outras dimensões do comportamento interactivo materno, nomeadamente, o ensino activo (Bornstein & Tamis-Le-Monda, 1997; Wakschlag & Hans, 1999).

O ensino activo caracteriza-se por uma atitude activa, estimulante e mobilizadora da realização da criança, que geralmente é acompanhada de um clima afectivo positivo. A mãe ensina, estrutura e demonstra à criança como utilizar os brinquedos e os materiais (Wakschlag & Hans, 1999) e procura que esses materiais sejam estimulantes para a criança (Hoff, Laursen & Tardiff, 2002). Para as mães é considerada como uma oportunidade para ensinar, estimular e promover o desenvolvimento da criança (Cruz et al, 2004). Contudo, os estudos não confirmam a associação entre ensino activo e desenvolvimento da criança.

Para delimitar a observação, escolheu-se a abordagem da análise dos comportamentos interactivos, tendo sido definidas as variáveis comportamentais cuja relevância é quantificada através de uma escala de avaliação. O facto deste estudo estar no seu terceiro momento, permitir-nos-á estudar a consistência do ensino activo ao longo do tempo.

3. Cenários de observação dos comportamentos interactivos maternos

Destacaremos de seguida dois dos possíveis cenários de observação dos comportamentos interactivos maternos, nomeadamente, o jogo livre e o diálogo emocional.

3.1 Jogo livre

Um número considerável de pesquisas vem mostrando que a interacção mãe-criança influencia o seu desenvolvimento e que as situações de jogo proporcionadas entre mães e crianças se revelam uma importante oportunidade para observar os comportamentos interactivos maternos (Cruz & Aguiar, 2010). Enquanto brincam com os seus filhos, as mães podem estar descontraídas, a usufruir plenamente daquele momento de interacção com o seu filho.

A situação de jogo livre tem sido utilizada por múltiplas investigações em que se procura perceber os determinantes maternos do desenvolvimento da

criança, quer na área cognitiva, quer na competência de auto-regulação (Kochanska, Coy & Murray, 2001).

Para além disso, o jogo livre permite às mães, por um lado, conhecer os interesses das crianças e as suas emoções, demonstrando afectividade e, por outro, ensinar e estimular as crianças, promovendo o seu desenvolvimento. Para este estudo, concretamente, o jogo livre tornou-se uma importante metodologia de trabalho porque através dele podemos avaliar as duas dimensões em estudo: responsividade e ensino activo.

3.2 Diálogo emocional

O diálogo entre mães e crianças a propósito de acontecimentos passados, com pendor emocional específico, é outro possível contexto de observação dos comportamentos interactivos maternos.

O processo de partilha de acontecimentos numa base linguística, entre mãe e filho começa cedo no desenvolvimento. Logo que as crianças se tornem capazes de usar a linguagem para se expressarem, começam a participar na discussão de acontecimentos passados com os seus “cuidadores”. Com cerca de 18-20 meses, as crianças podem referir-se ao passado imediato, fazendo ainda referências, pouco espontâneas ou profundas a eventos passados. Com cerca de 20-36 meses, as crianças conseguem dar respostas simples às perguntas dos pais sobre o passado. Aos 3-5 anos as crianças dependem dos adultos para se sentirem seguras ou fornecerem a maior parte da estrutura e conteúdo, pois ainda não são capazes de se envolver em diálogos detalhados sobre o passado. Quando as crianças atingem os 9-10 anos de idade (como os participantes deste estudo), são capazes de fornecer independentemente narrativas cada vez mais ricas sobre o seu passado.

Na pesquisa sobre a partilha de acontecimentos passados entre mãe e filho foram identificados dois estilos distintos de diálogo (Fivush & Fromhoff, 1988; Fivush, Haden & Reese, 2006). As mães que se dedicam a um estilo de diálogo altamente elaborado com os seus filhos, fazem frequentemente perguntas abertas (por exemplo, onde, quando, o quê, quem, como, porquê), dão feedback e motivam e transmitem mais informações sempre que a criança não consiga responder. Em contraste, as mães que se dedicam a um estilo de

diálogo menos elaborado com os seus filhos repetem muitas vezes as suas questões pontuais, sem explicar ou dar feedback. Embora estes diferentes estilos de diálogo possam variar dentro de uma única cultura, também, os estudos interculturais têm demonstrado que as mães americanas e europeias são geralmente mais elaborativas que as coreanas, chinesas e japonesas (Wang, 2001, 2006; Wang, Leichtman, & Davies, 2000). As abordagens centradas na criança, onde as mães transmitem segurança, interagem com a criança e elaboram acontecimentos passados, têm sido associadas a uma variedade de resultados, sejam sociais ou emocionais, incluindo narrativas mais detalhadas e um sentido coerente de um eu individual.

Um estudo de Wang (2007) conclui que as mães Europeias e Norte-americanas utilizam um estilo de conversa altamente elaborado, o que está, como foi demonstrado, associado aos seus valores a respeito de uma identidade autónoma e individual. Conversações partilhadas do passado ajudam as crianças a perceber os modos de narração e avaliação, aceites socialmente, das nossas experiências passadas.

Para além destas, outros estudos apresentam as vantagens da interacção diádica nos diálogos emocionais. Apontam para a importância das conversas entre mãe e filho sobre eventos autobiográficos para o desenvolvimento das crianças. A partir dessa perspectiva, os pais ajudam visivelmente os seus filhos na construção narrativa, trabalhando na "zona do desenvolvimento proximal" (Vygotsky, 1978). As crianças assumem gradualmente uma maior responsabilidade e capacidade de construir elas próprias tais narrativas, e, através de narrativas, passam a compreender os motivos por de trás das acções, bem como as intenções de outras pessoas em relação a si. Assim, estudando as formas como os pais ajudam os seus filhos a organizar verbalmente a experiência do passado, podemos compreender melhor os modos através dos quais as crianças vêm a representar e compreender a sua própria experiência. Portanto, diálogos sobre acontecimentos passados ajudam as crianças a compreender formas socialmente aceites de narrar e avaliar as experiências do passado, bem como a forma de integrar as experiências passadas na história de vida pessoal da criança (Nelson & Fivush, 2004). Além da memória autobiográfica, no seu diálogo com os filhos, as mães podem influenciar o conceito do eu de uma

criança. A memória autobiográfica tem sido referida como o "*extended self*" (Eu prolongado) ou o "*remembered self*" (Eu lembrado), e acredita-se estar intimamente entrelaçada com o conceito do Eu (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Outros estudos sugerem que o estilo que as mães usam e o conteúdo que elas focam durante os diálogos com os filhos podem ter efeitos duradouros sobre as operações de memória das próprias crianças.

Assim, o conhecimento esquemático da emoção está intimamente associado com a representação conceitual de emoções e memórias autobiográficas de experiências emocionais. Tal conhecimento pode servir para funções de processamento, representação e organização de memórias autobiográficas pessoalmente importantes para os acontecimentos emocionais.

As memórias pessoais significativas das crianças e dos adultos, incluindo as memórias dos adultos em relação aos acontecimentos precoces da infância, são frequentemente associadas a reacções emocionais muito intensas (Dudycha & Dudycha, 1941; Liwag & Stein, 1995; Pillemer, Goldsmith, Panter & White, 1988; Stein & Liwag, 1997; Waldfogel, 1948). As pesquisas têm demonstrado que em condições normais, as memórias emocionais são acessíveis, elaboradas e persistentes.

Os diálogos familiares sobre as emoções são um importante canal através do qual a criança forma a sua teoria acerca das emoções. Estudos sobre culturas ocidentais concluíram que desde os 18 meses, as crianças começam a participar nos discursos familiares sobre os estados emocionais e, quando atingem a idade escolar, a sua habilidade para verbalizar a sua reflexão sobre situações emocionais ganha precisão, clareza e complexidade (Bretherton & Beeghly, 1982; Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986; Denham, Zoller & Couchoud, 1994; Stein & Liwag, 1997). A participação precoce em diálogos emocionais familiares, parece contribuir directamente para o desenvolvimento emocional da criança (Dunn, Bretherton & Munn, 1987; Dunn, Brown & Beardsall, 1991).

O trabalho apresentado nesta dissertação, porém, foi realizado tendo por base o estudo dos comportamentos interactivos e não uma perspectiva cognitiva, linguística, do desenvolvimento sócio-emocional ou da vinculação. Este ponto é importante porque as análises cognitivas e sócio-emocionais dos diálogos entre mães e filhos podem realçar os diferentes aspectos da

experiência. No caso em que as conversas entre mães e filhos são caracterizadas por padrões de comunicação abertos, directos, recíprocos e estruturantes, a criança poderá desenvolver a acessibilidade a um vasto leque de emoções, com menos necessidade de recorrer à exclusão defensiva e distorção da realidade.

A observação dos diálogos emocionais entre mãe-filho relativos a acontecimentos passados, possibilita verificar e perceber que comportamentos utilizam as mães para ajudar as crianças a organizar as suas narrativas, expressarem as suas emoções e encorajá-las a ser sensíveis a outras emoções.

4. A estabilidade dos comportamentos interactivos maternos

No estudo relatado nesta dissertação, a responsividade e o ensino Activo foram avaliados nas mães quando os seus filhos estavam na Creche, numa instituição Pré-escolar e no 4.º ano de escolaridade, a fim de avaliar a estabilidade destas duas dimensões ao longo do tempo.

A investigação do desenvolvimento focaliza-se principalmente na avaliação do desempenho médio ao longo do tempo – a função do desenvolvimento (Wohlwill, 1973) – e a variação das médias - diferenças individuais (Baltes & Nesselroade, 1979). A fim de diferenciar claramente essas duas abordagens, alguns autores adoptam nomenclaturas distintas, como é o caso dos conceitos como a *continuidade* e *estabilidade* (Bornstein & Suess, 2000).

O termo *continuidade* descreve a coerência no nível absoluto de uma função ou processo num grupo através do tempo. Por exemplo, uma construção contínua é uma construção exibida por um grupo de participantes (estatisticamente) no mesmo nível num ponto no tempo, e num segundo ponto mais tarde na escala do tempo. A construção descontínua é aquela em que o grupo de participantes tem alterações no nível médio.

O termo *estabilidade* descreve a coerência nas classes relativas de indivíduos num grupo quanto a uma função ou processo através do tempo. Por exemplo, uma construção estável para os participantes é aquela em que alguns

indivíduos exibem níveis relativamente elevados num ponto do tempo e mostram novamente níveis altos num momento posterior, enquanto outros participantes apresentam menores níveis em ambas as vezes. Uma construção instável é aquela em que os participantes não mantêm a sua ordem de classificação.

A continuidade num grupo e a estabilidade em indivíduos são questões conceitual e estatisticamente independentes (Bornstein, Brown, & Slater, 1996; McCall, 1981). Assim, a *continuidade e a estabilidade* descrevem a situação em que o nível absoluto de um grupo permanece consistente ao longo do tempo, e os indivíduos do grupo são consistentes nas suas classes respectivas ao longo do tempo. No entanto, o nível absoluto de um grupo pode mudar ao longo do tempo (aumentar ou diminuir), mas os indivíduos do grupo podem manter a coerência nas suas classes respectivas ao longo do tempo, resultando na descontinuidade e estabilidade (e assim por diante, para continuidade e instabilidade e para descontinuidade e instabilidade).

Infelizmente, estes termos, que implicam claramente diferentes campos de desenvolvimento, são muitas vezes aplicados como sinónimos na literatura e, enquanto leitores, vemos os termos continuidade ou estabilidade misturarem-se, sem que consigamos perceber se os autores se referem a um grupo de controlo ou a níveis de análise das diferenças individuais, a menos que os elementos adequados sejam fornecidos. Existem razões fundamentais para avaliar tanto a continuidade como a estabilidade das funções e processos comportamentais: cada uma é descritiva e explicativa do desenvolvimento à sua própria maneira. Se os participantes, enquanto grupo permanecem os mesmos ou mudam (para cima ou para baixo) ao longo do tempo numa qualquer função ou processo comportamental, fornece informações não só sobre o curso geral do desenvolvimento dessa função ou processo, mas também sobre a sua natureza, o seu futuro, e talvez as suas origens.

Caso os participantes, individualmente, mantenham a ordem de classificação ao longo do tempo nalguma função ou processo comportamental, isto informa-nos, não só sobre a variação individual, mas também contribui para a compreensão da sua possível natureza, futuro e origens (Appelbaum & McCall, 1983; McCall, 1981). Consequentemente, os desenvolvimentistas estão amplamente interessados, não só nas manifestações e na qualidade das

funções e processos comportamentais, mas também no seu grupo e curso de desenvolvimento individual - a sua continuidade e estabilidade - ao longo do tempo (Bornstein & Lamb, 1992; McCall, 1981).

Diversos autores (Alder & Scher, 1994; Baumrind, 1989; Caspi & Bem, 1990) notaram que estes termos podem assumir diferentes significados quando se discute o modo como o comportamento ocorre ao longo do tempo. Assim, Alder e Scher (1994) clarificam e diferenciam os conceitos, adoptando a designação de Estabilidade Relativa e Estabilidade Absoluta.

A estabilidade relativa normalmente refere-se à consistência da classificação individual dentro de um grupo, com base nalguma medida ao longo do tempo. A estabilidade relativa é frequentemente representada pelo coeficiente de correlação teste-reteste (ou seja, correlação entre os indivíduos em dois momentos), no entanto, este procedimento tende a aumentar a taxa de concordância entre uma avaliação e a avaliação seguinte. Além disso, determina que a estabilidade apresentada numa amostra ao longo do tempo, não significa que se estenda a todo o grupo de indivíduos. Assim, Alder e Scher (1994) propuseram que os investigadores considerassem a estabilidade absoluta.

Estes autores definem a estabilidade absoluta como a consistência de um constructo particular de nível absoluto, quando esta é medida ao longo do tempo. Os investigadores, geralmente, avaliam a estabilidade absoluta tanto a nível individual como num grupo. Num nível individual de análise, as alterações na pontuação de cada indivíduo, num conjunto de medidas repetidas ao longo do tempo, permite uma avaliação do grau de estabilidade absoluta para cada indivíduo. Para avaliar a estabilidade absoluta num grupo de participantes, os investigadores comparam o valor médio para esse grupo num determinado momento, com o valor médio desse mesmo grupo, noutra momento do tempo (Caspi & Bem 1990). No entanto, a constatação de que um nível médio de um constructo se mantém estável ao longo do tempo, não indica necessariamente que haja mudança no nível individual. Por exemplo, as mudanças individuais podem ser aleatórias e as mudanças serem tanto positivas como negativas. Nesta situação, as mudanças poderiam ser canceladas pelo processo de compensação, resultando em mudança na média observada ao longo do

tempo. Assim, é importante avaliar a estabilidade dos comportamentos tanto a nível individual como a nível de um grupo.

Um dos objectivos fundamentais do estudo apresentado nesta dissertação consiste exactamente na análise da estabilidade – absoluta e relativa – dos comportamentos interactivos maternos de responsividade e ensino activo.

CAPITULO II

OBJECTIVOS E MÉTODO

Neste capítulo serão descritos dois pontos importantes do estudo empírico que integra esta dissertação. O primeiro expõe os objectivos que nos propomos atingir. O segundo reporta-se ao método, procedendo à descrição dos participantes, do instrumento e do procedimento utilizado (desde a recolha de dados, ao treino e acordo interobservadores e análise dos resultados).

1.Objectivos

Os objectivos de um estudo têm como finalidade orientar a investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos. Eles especificam as variáveis-chave, a população-alvo e o contexto do estudo (Fortin, 1999).

Assim, em consonância com o quadro teórico do nosso estudo – os comportamentos interactivos maternos – os objectivos serão delineados para descrever relações entre as variáveis.

Estando integrado num estudo de carácter longitudinal, o nosso trabalho pretende concretizar os seguintes objectivos:

- (1) Estudar a estabilidade absoluta da responsividade e ensino activo ao longo de três momentos de observação;
- (2) Estudar a estabilidade relativa da responsividade e ensino activo ao longo de três momentos de observação;
- (3) Estudar as variáveis sócio-demográficas associadas à estabilidade absoluta;
- (4) Estudar as variáveis sócio-demográficas associadas à estabilidade relativa.

Para a concretização destes objectivos utilizamos as bases de dados já disponibilizadas para M1 e M2 e procedemos à observação, cotação e análise das interacções relativas a M3, em colaboração com uma outra investigadora.

2. Método

Sendo o método um princípio de organização que dá sentido a um conjunto de operações a efectuar para realizar a acção de investigar ou de

intervir (Fortin, 1999), para produzir ou integrar conhecimentos, de seguida apresentamos o método utilizado neste estudo.

2.1 Participantes

Os participantes deste estudo, fazem parte de um projecto longitudinal com 120 díades seleccionadas aleatoriamente a partir de 30 salas de creche, do distrito do Porto. A recolha de dados foi feita em três momentos distintos. Descrevemos, de seguida, os participantes em cada um destes três momentos (M1, M2 e M3).

No primeiro momento participaram, então, 120 crianças (60 do sexo feminino e 60 do sexo masculino) com idades compreendidas entre 12 meses e 36 meses ($M = 26.19$; $DP = 7.07$). As mães tinham em média 30.9 anos de idade ($D-P = 5.3$, variando entre 18 e 43) e 10.83 anos de escolaridade ($D-P = 4.47$, variando entre 0 e 18).

No segundo momento participaram 112 crianças (57 do sexo feminino e 55 do sexo masculino) com idades compreendidas entre 54 meses e 84 meses ($M = 69.08$; $DP = 5.73$). As mães tinham em média 34,9 anos de idade ($D-P = 4,71$, variando entre 21 e 47) e 11,04 anos de escolaridade ($D-P = 4,71$, variando entre 0 e 23).

Neste terceiro momento, ainda em curso, as mães têm em média 38,6 anos de idade ($D-P = 4,63$, variando entre 27 e 50) e 12,54 anos de escolaridade ($D-P = 4,68$, variando entre 2 e 23). Participaram 13 raparigas e 13 rapazes, sendo a idade média 118,19 meses ($D-P = 3,60$, variando entre 109 e 125).

Ao longo do tempo, perderam-se alguns dos participantes do primeiro momento. No segundo momento foram compensados com a entrada de novas crianças, com características semelhantes às das crianças que deixaram de participar na investigação. Todavia, uma vez que este estudo se propõe verificar a estabilidade ao longo do tempo, apenas serão contempladas as díades que, até à data, participaram em todos os momentos, num total de 26 díades.

2.2 Instrumento

2.2.1 Escala de avaliação dos estilos de ensino – EAEE

Alguns investigadores consideram que as escalas de avaliação possibilitam a obtenção de representações da realidade mais válidas, pois permitem captar os comportamentos de um modo mais global (Rothbaum & Crockenberg, 1995), apresentar correlações mais elevadas e ser melhores preditores (Schaefer, 1989).

O instrumento utilizado foi a EAEE – Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino das Mães, versão portuguesa traduzida e adaptada por Cruz, Aguiar & Barros (2004) da Teaching Styles Rainting Scale (TSRS) (inicialmente desenvolvida por McWilliam, Scarborough, Bagby, Sweeney, 1996). Especialmente desenvolvida para captar comportamentos de interacção específicos e características afectivas dos professores, esta escala tornou-se igualmente eficaz quando aplicada aos comportamentos das mães. Permite avaliar dois tipos de comportamentos - os comportamentos de ensino e os comportamentos de afecto.

A escala está dividida em duas partes: numa primeira parte avaliam-se os comportamentos de ensino (7 itens) e, numa segunda parte, os de afecto (11 itens). No total a escala possui 18 itens. Na sua primeira sub-escala, a cotação atribuída varia entre 1 e 7 pontos, em que 1 corresponde à ausência do comportamento e 7 à presença do comportamento na maior parte do tempo; na segunda sub-escala a pontuação situa-se entre 1 e 5 valores, seguindo a mesma lógica de cotação.

A escala é aplicada tendo por base os registos videográficos dos comportamentos das mães, realizados no contexto da situação lúdica e do diálogo emocional, conforme será descrito de seguida no *Procedimento*. Para cada uma destas situações, fez-se a cotação ao nível dos comportamentos de ensino e do afecto. É importante referir que para diminuir a subjectividade inerente ao observador, se recorreu ao acordo inter-observadores, demonstrando que as unidades comportamentais ultrapassam as particularidades do investigador.

De seguida são apresentados todos os itens da escala, com uma pequena descrição de cada um.

Quadro 1 – Descrição dos itens da Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino

Comportamento	Jogo	Diálogo Emocional
Comportamentos de Ensino da mãe		
1. Redireccionar	Levar a criança a fazer algo diferente do que está a fazer.	Contraria o que a criança diz, contrapõe a sua opinião.
2. Introduzir	Dar uma nova actividade à criança que não está envolvida.	Modo como inicia o diálogo. Com perguntas abertas ou fechadas.
3. Elaborar	Discussão de regras de jogo.	Dar pistas para recordar acontecimentos passados.
4. Desencadear	Dar uma resposta relacionada com a actividade que está a fazer.	Frequência com que intervém, colocando questões.
5. Informar	Discussão de assuntos não relevantes para o jogo.	Discutir assuntos fora da situação.
6. Reconhecer	O comportamento revela atenção ao que a criança está a fazer.	Tentar perceber o que a criança diz, repetir, mostrar atenção.
7. Elogiar	Elogia a criança, transmite admiração.	Elogia a criança, transmite admiração.
Afecto		
8. Nível de Actividade	Energia dispendida pela mãe para a actividade.	Energia e empenho dispendido para que a criança fale.
9. Expressão Positiva	Expressividade com que comunica.	Expressividade com que comunica.
10. Expressão Negativa	Negatividade com que comunica.	Negatividade com que comunica.
11. Envolvimento Visual	Nível com que segue visualmente a criança e a sua actividade.	Nível com que segue visualmente a criança.
12. Contacto Físico	Frequência com que toca na criança.	Frequência com que toca na criança.
13. Responsividade Emocional	Forma carinhosa e protectora com que interage com a criança.	Forma como a mãe empatiza com as 5 situações.
14. Consistência das Interações	Previsibilidade e consistência das respostas e comportamentos.	Previsibilidade do comportamento da mãe nas 5 situações.
15. Responsividade aos interesses	Medida em que a mãe respeita os interesses da criança.	Medida em que mãe respeita a vontade de falar da criança.
16. Directividade	Medida em que a mãe permite ou dita o ritmo das actividades.	Medida em que mãe apresenta as situações ou deixa a criança fala.
17. Tom	Tom com que comunica, se é autoritário.	Tom com que comunica, se é autoritário.
18. Adequação Desenvolvimental	Actividade de acordo com a fase desenvolvimental da criança.	Medida em que varia a forma como coloca as questões, o nível linguístico utilizado.

A análise dos componentes principais da escala, realizada no M1 revelou a existência de três dimensões – responsividade, ensino activo e não responsividade (Cruz et al, 2004).

A dimensão da responsividade reagrupa nove itens, relacionados com o redireccionar, reconhecer, expressão negativa, responsividade emocional, consistência das interacções, responsividade aos interesses, directividade e tom. O valor da consistência interna é de 0,91. Por sua vez, a dimensão do ensino activo reagrupa outros nove itens, desta vez relacionados com o elaborar, desencadear, informar, elogiar, nível de actividade, expressão positiva e adequação desenvolvimental, sendo o valor da consistência interna de 0,87. A terceira dimensão refere-se a três itens que são o introduzir, reconhecer e o contacto físico. Esta terceira dimensão não foi considerada em estudos posteriores dado o baixo valor de consistência interna ($\alpha = 0,59$).

No segundo momento de recolha de dados foram calculados igualmente os valores de responsividade e ensino activo. A consistência interna revelou-se sempre a um nível aceitável: 0,85 para a responsividade e 0,83 para o ensino activo.

Os valores da consistência interna neste terceiro momento serão anunciados na apresentação dos resultados.

2.3 Procedimento

2.3.1 Recolha de dados

No primeiro e segundo momentos as díades mães-criança foram observadas na creche e no jardim-de-infância, respectivamente. Foi utilizada uma situação de jogo livre, seguida de uma tarefa de arrumação dos brinquedos, ao longo de três sessões, cada uma com 15 minutos de duração.

No terceiro momento as díades foram observadas na escola ou em casa, em sessões de cerca de 30 minutos. Foram propostas às mães duas tarefas: uma tarefa de jogo de regras (15 minutos) e uma tarefa de diálogo emocional (15 minutos).

Assim, na instrução inicialmente dada à mãe, na ausência da criança, era pedido que brincasse com o seu filho/a, usando dois jogos disponíveis e que, ao sinal dado pela investigadora, iniciasse um diálogo que permitisse

explorar cinco sentimentos: Contente, Triste, Assustado, Zangado e Orgulhoso. Estes sentimentos eram apresentados por escrito em cartões, ao longo do diálogo.

As sessões foram, então, conduzidas por um investigador e gravadas em vídeo. A cotação dos comportamentos interactivos (de ensino e de afecto) é baseada na observação das situações de jogo e de diálogo emocional, sendo que todas as sessões foram estruturadas seguindo a mesma ordem e a pontuação atribuída na EAEE baseada nos registos videográficos.

Para além da disposição inicial da escala foram introduzidas pelas investigadoras, duas novas avaliações. Para a situação de jogo, acrescentou-se a avaliação da Postura Competitiva (da mãe) e para a situação de Diálogo Emocional, a avaliação da Resistência vs Colaboração (da criança).

2.3.1.1 Jogo

Na tarefa de jogo, as díades possuíam duas alternativas: o *4 em Linha* e o *Quem é Quem*. As escolhas eram livres, permitindo a mães e crianças decidir sobre o jogo a realizar ou como dividir o tempo para brincar com cada um.

Foi decidido realizar a avaliação da “Postura Competitiva” das mães, que nos permite sistematizar a informação acerca da forma como a mãe se comporta na situação de competição: postura facilitadora do sucesso da criança ou, pelo contrário, lida com a criança como se ela fosse um adversário à sua altura, ou seja, em que medida compete com a criança.

2.3.1.2 Diálogo emocional

Na tarefa do diálogo emocional era proposto às mães que colocassem os seus filhos a relatar um acontecimento em que se tivessem sentido contentes, tristes, assustados, zangados e orgulhosos. Após os 15 minutos de jogo, a observadora apresentava o primeiro cartão (contente) e deixava que as mães explorassem com as crianças o diálogo, antes de avançar com a apresentação do cartão relativo ao sentimento seguinte.

No novo item introduzido, pretende-se avaliar a atitude de resistência ou de colaboração da criança em relação ao diálogo introduzido pela mãe, ou seja, em que medida a criança colabora com a mãe, respondendo aos seus apelos.

2.3.2 Treino e acordo interobservadores

O primeiro contacto por mim estabelecido com o instrumento, realizou-se através da cotação de registos videográficos relativos às crianças entre os 4 e 6 anos de idade (M2), em conjunto com uma outra investigadora. Este período de treino permitiu uniformizar e aperfeiçoar o processo de codificação e analisar os critérios.

Para o cálculo do acordo interobservadores, foram codificados, de modo independente, todos os registos videográficos das interacções mãe-criança, num total de 26 díades (100% dos participantes) por cada uma das investigadoras.

A análise do cálculo foi realizado para as 18 categorias da EAEE, baseando-se no cálculo do *Kappa* ponderado (*Weighted Kappa*), permitindo, assim, corrigir o acordo susceptível de ser atribuído ao acaso. A percentagem de acordo interobservadores, com diferenças de um valor, nos 18 itens, variou entre 71% e 100%, com uma média de 91%. Os valores mais elevados de desacordo correspondem aos itens reconhecer, nível de actividade e adequação desenvolvimental.

Quadro 2 – Grau de acordo obtido nos itens da EAEE

Categoria	Kappa Ponderado	% de Acordo Exacto	% de Acordo Intervalo 1
Redireccionar	0,39	54%	86%
Introduzir	0,59	90%	86%
Elaborar	0,89	96%	93%
Desencadear	0,32	90%	93%
Informar	0,32	90%	86%
Reconhecer	0,58	89%	79%
Elogiar	0,54	97%	93%
Nível de Actividade	0,41	86%	79%
Expressão Positiva	0,46	95%	93%
Expressão Negativa	0,42	94%	100%
Contacto Visual	0,42	94%	93%
Contacto Físico	0,45	94%	100%
Responsividade Emocional	0,54	92%	100%
Consistência das interacções	0,61	95%	93%
Responsividade aos interesses	0,41	91%	93%
Directividade	0,16	94%	100%
Tom	0,59	94%	93%
Adequação Desenvolvimental	0,50	90%	71%
Competitividade (mãe)	0,37	92%	100%
Resistência vs Colaboração	0,34	89%	93%

2.3.3 Análise de resultados

A prossecução dos objectivos de trabalho formulados implicou a realização de vários procedimentos de análise de dados. Para isso foram realizadas análises univariadas, recorrendo-se aos procedimentos não paramétricos dado o baixo número de participantes. Procedeu-se à compilação e organização dos ficheiros de dados do corrente estudo (M3), com os dados dos estudos anteriores (M1 e M2), utilizando o programa SPSS, versão 15.0 para o *Windows*. O acordo foi calculado através do programa *Excel* e *Analyse-it*.

O trabalho sustentou-se nos seguintes procedimentos estatísticos: i) análise de frequências; ii) testes não paramétricos de comparação de médias – test *T* de Wilcoxon, Mann Whitney Test e teste *U* de Mann Whitney; iii) análise de correlações – coeficiente de correlação de Spearman.

CAPITULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo estão enunciados dois pontos do estudo da dissertação. O primeiro expõe a análise dos resultados, mencionando os resultados obtidos ao nível da estabilidade absoluta e da estabilidade relativa. Ao segundo ponto cumpre a discussão dos resultados obtidos.

1. Apresentação dos resultados

O primeiro passo da análise de resultados consistiu em calcular as notas da responsividade e do ensino activo. Para tal, procedeu-se à análise das correlações entre os itens observados na situação de jogo (S1) e na situação de diálogo emocional (S2). As correlações entre S1 e S2 são, em geral, de valor moderado a elevado, com excepção dos itens Elaborar e Informar. Em termos de significância estatística estas correlações são significativas a um nível de $p < 0,001$ (redireccionar, expressão positiva, expressão negativa, responsividade emocional e tom), de $p < 0,01$ (desencadear, reconhecer, envolvimento visual, directividade e adequação desenvolvimental) e de $p < 0,05$ (elogiar, nível de actividade, consistência das interacções e responsividade aos interesses). Estes dados levaram-nos a utilizar a média dos valores obtidos em cada item, nas duas situações.

De seguida foi calculada a média dos itens redireccionar, reconhecer, expressão negativa, responsividade emocional, consistência das interacções, responsividade aos interesses, directividade e tom, que integram a nota da responsividade. Da mesma maneira, calculou-se a média dos itens informar, elogiar, nível de actividade, expressão positiva e adequação desenvolvimental, para integrarem a nota do ensino activo.

Num momento seguinte, a fim de estudar a consistência interna destas dimensões, procedeu-se ao cálculo do Coeficiente *Alpha de Cronbach*. Os resultados obtidos são considerados de magnitude razoável, 0,89 para a responsividade e 0,86 para o ensino activo.

Note-se que as análises de seguida apresentadas se reportam aos 26 casos observados, até à data, simultaneamente em M1, M2 e M3.

1.1 Análise da estabilidade absoluta

Para a análise da estabilidade absoluta procedemos à comparação entre as médias obtidas nos três momentos – M1, M2 e M3 - na responsividade e no ensino activo. De seguida analisaremos a relação entre estes valores e as variáveis de carácter sócio-demográfico.

1.1.1 Responsividade e ensino activo nos três momentos

Apresenta-se, no Quadro 3, as médias e os desvios-padrão obtidos na Responsividade e no Ensino Activo em cada um dos três momentos.

Quadro 3 – Estatística descritiva das variáveis nos três momentos (n= 26)

	M1		M2		M3	
	M	DP	M	DP	M	DP
Responsividade	5,31	0,59	5,77	0,58	5,57	0,73
Ensino Activo	4,87	0,44	4,81	0,49	3,84	0,77

Os resultados revelam que a responsividade aumenta de M1 para M2 ($t(25) = -2,77$, $p < 0,05$), sendo o decréscimo de M2 para M3 ($t(25) = 1,24$) estatisticamente não significativo.

Por sua vez, o ensino activo diminui ligeiramente do M1 para M2 ($t(25) = -0,50$), e de forma estatisticamente significativa de M2 para M3 ($t(25) = -5,84$, $p < 0,001$).

1.1.2 Associação com variáveis sócio-demográficas

A fim de analisar as diferenças na responsividade e no ensino activo, em função do sexo da criança, procedeu-se ao cálculo do teste U de Mann-Whitney. Este teste surge como uma alternativa ao teste t de Student para amostras independentes e à semelhança do teste T de Wilcoxon, avalia as diferenças entre as ordens dos dois grupos (Field, 2005). No Quadro 5 estão sistematizados os resultados obtidos. Segundo Field (2005), se o valor de Z for

superior a 1,96 (ignorando o sinal menos), o teste seria significativo a um nível de significância de 0,05, o que não se verifica.

Quadro 4 – Responsividade e Ensino Activo em função do sexo da criança

		Raparigas (n=13)	Rapazes (n=13)	Z	U
		Médias Ordenadas	Médias Ordenadas		
M1	Responsividade	11,77	15,23	-1,16	62,00
	Ensino Activo	11,65	15,35	-1,23	60,50
M2	Responsividade	15,81	11,19	-1,54	54,50
	Ensino Activo	15,62	11,38	-1,41	57,00
M3	Responsividade	13,62	13,38	-0,08	83,00
	Ensino Activo	14,46	12,54	-0,64	72,00

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões de responsividade e ensino activo nas crianças do sexo feminino e masculino. Em M1 regista-se um valor mais elevado em ambas as dimensões para o sexo masculino e em M2 este valor inverte-se, sendo mais elevado para o sexo feminino. Também se constata que as raparigas apresentam scores mais elevados ao nível do ensino activo entre M2 e M3 (o que revela estabilidade entre os dois momentos). Por sua vez, os rapazes, apresentam scores mais baixos ao nível do ensino activo entre M2 e M3. Quanto à Responsividade, verifica-se que nos rapazes diminui de M1 para M2, para aumentar em M3. Nas raparigas aumenta de M1 para M2, diminuindo para M3.

Com o objectivo de tentar perceber a relação entre as duas dimensões e as outras variáveis sócio-demográficas dos participantes – idade da criança, idade da mãe e escolaridade da mãe - nos três momentos, calculamos os coeficientes de correlação respectivos (Spearman). Vejamos o Quadro 4.

Quadro 5 – Correlação entre Responsividade e Ensino activo e variáveis sócio-demográficas em M1, M2 e M3 (n=26)

	M1		
	Idade da Criança	Idade da Mãe	Escolaridade da Mãe
Responsividade	0,39*	-0,37 ⁺	0,13
Ensino Activo	0,12	-0,32	-0,02
	M2		
	Idade da Criança	Idade da Mãe	Escolaridade da Mãe
Responsividade	0,23	0,19	0,01
Ensino Activo	-0,14	0,30	0,05
	M3		
	Idade da Criança	Idade da Mãe	Escolaridade da Mãe
Responsividade	-0,07	0,18	0,35 ⁺
Ensino Activo	0,14	-0,09	0,52**

⁺ p< 0,10; *p < 0,05; ** p< 0,01

Como se pode verificar através da leitura do quadro, a idade da criança apenas se relaciona positivamente para a responsividade em M1.

A idade da mãe apresenta uma correlação negativa significativa a nível de p< 0,10 com a responsividade em M1.

A escolaridade da mãe apresenta uma correlação significativa com a responsividade e com o ensino activo em M3.

1.2 Análise da estabilidade relativa

Para a análise da estabilidade relativa procedemos ao cálculo das correlações entre os três momentos na Responsividade e no Ensino Activo. De seguida analisaremos estas correlações em função das variáveis de carácter sócio-demográfico.

1.2.1 Responsividade e ensino activo nos três momentos

Com vista a avaliar a correlação existente entre as dimensões responsividade e ensino activo, nos três momentos, utilizamos o coeficiente de correlação de Spearman. Apresentamos no Quadro 6 os resultados obtidos.

Quadro 6 – Correlações entre as dimensões Responsividade e Ensino Activo (n=26)

		1	2	3	4
M1	1. Responsividade	1			
	2. Ensino Activo		1		
M2	3. Responsividade	-0,01		1	
	4. Ensino Activo		0,03		1
M3	5. Responsividade	0,15		0,52**	
	6. Ensino Activo		0,33 ⁺		0,21

⁺ p < 0,10; ^{**} p < 0,01

O quadro anterior mostra-nos a existência de apenas dois valores com significância estatística: a relação entre responsividade observada em M2 e em M3, por um lado, e entre o ensino activo observado em M1 e em M3 (esta última considerando um nível de significância de $p < 0,10$), por outro.

1.2.2 Análise das correlações em função das variáveis sócio-demográficas

1.2.2.1 Sexo das crianças

Para verificar se a estabilidade relativa difere em função do sexo da criança, analisamos as correlações entre as dimensões responsividade e ensino activo nos três momentos, recorrendo novamente às correlações não paramétricas e separando os resultados para rapazes e para raparigas. Os resultados são apresentados no quadro 7.

Quadro 7 – Correlações entre as dimensões Responsividade e Ensino Activo nos Rapazes (acima da diagonal), n=13 e nas Raparigas (abaixo da diagonal), n=13

		1	2	3	4	5	6
M1	1.Responsividade	1		0,22		0,27	
	2.Ensino Activo		1		-0,35		0,36
M2	3.Responsividade	0,28		1		0,57*	
	4.Ensino Activo		0,63*		1		-0,10
M3	5.Responsividade	0,11		0,40		1	
	6.Ensino Activo		0,41		0,39		1

*p < 0,05

Como é possível verificar no quadro 7, de uma maneira geral, existe uma maior correlação entre as dimensões de comportamentos interactivos quando se consideram valores de momentos mais próximos no tempo.

Verifica-se que o padrão de correlação com significância estatística é diferente entre rapazes e raparigas. Assim, nota-se estabilidade na responsividade entre M2 e M3 nos rapazes e estabilidade no ensino activo entre M1 e M2 nas raparigas.

1.2.2.2 Idade Cronológica da Criança

A fim de verificar se a idade cronológica da criança explica a estabilidade relativa observada, procedemos à análise das correlações parciais, controlando a idade da criança em M1 (quando se analisou as relações entre M1 e M2 e entre M1 e M3) e a idade da criança em M2 (quando se analisou as relações entre M2 e M3).

Quadro 8 – Correlações parciais entre as dimensões Responsividade e Ensino Activo, após controle da idade cronológica da criança (n=26)

		1	2	3	4
M1	1. Responsividade	1			
	2. Ensino Activo		1		
M2	3. Responsividade	-0,01 ¹		1	
	4. Ensino Activo		-0,04 ¹		1
M3	5. Responsividade	0,07 ¹		0,29 ²	
	6. Ensino Activo		0,27 ¹		0,17 ²

¹ Controlada a idade cronológica da criança em M1

² Controlada a idade cronológica da criança em M2

Como podemos verificar pela análise comparativa dos valores dos quadros 6 e 8, depois de controlada a variável Idade Cronológica da Criança, a correlação entre os valores de responsividade em M2 e M3 desce de 0,52 ($p < 0,01$) para 0,29. A idade da criança parece assim explicar a estabilidade relativa observada.

1.2.2.3 Idade da Mãe

Para verificar se a idade da mãe explica a estabilidade relativa observada na responsividade e no ensino activo, procedemos à análise das correlações parciais (Quadro 9). Dado que existe uma correlação elevada entre a idade da mãe nos três momentos (entre 0,94 e 0,99), optamos por controlar a idade apresentada pela mãe apenas em M1.

Quadro 9 – Correlações parciais entre as dimensões Responsividade e Ensino Activo, após controle da idade da mãe (n=26)

		1	2	3	4
M1	1. Responsividade	1			
	2. Ensino Activo		1		
M2	3. Responsividade	0,11		1	
	4. Ensino Activo		0,05		1
M3	5. Responsividade	0,08		0,18	
	6. Ensino Activo		0,14		0,33

Ao comparar os dados dos quadros 6 e 9 podemos verificar a diminuição nos valores das correlações, em particular a responsividade entre M2 e M3 – de 0,52 para 0,18 – indicando que a idade da mãe explica a estabilidade relativa desta dimensão.

1.2.2.4 Escolaridade da Mãe

Com o objectivo de verificar se a escolaridade da mãe explica a estabilidade relativa observada, procedemos à análise das correlações parciais

(Quadro 10). Dado que existe uma correlação elevada entre a escolaridade da mãe nos três momentos (entre 0,92 e 0,95), optamos por controlar a escolaridade da mãe apenas em M1.

Quadro 10 – Correlações parciais entre as dimensões Responsividade e Ensino Activo, após controle da escolaridade da mãe (n=26)

		1	2	3	4
M1	1. Responsividade	1			
	2. Ensino Activo		1		
M2	3. Responsividade	-0,06		1	
	4. Ensino Activo		-0,07		1
M3	5. Responsividade	0,01		0,22	
	6. Ensino Activo		0,30		0,15

Ao comparar os dados dos quadros 6 e 10 podemos verificar a diminuição nos valores das correlações, em particular a responsividade entre M2 e M3 – de 0,52 para 0,22 – indicando que a escolaridade da mãe, à semelhança da idade da criança e da idade da mãe, explica a estabilidade relativa desta dimensão.

2. Discussão dos resultados

Este estudo teve por objectivo principal avaliar a estabilidade dos comportamentos interactivos maternos de responsividade e ensino activo ao longo do tempo, uma vez que estas se revelaram duas dimensões importantes das práticas educativas que as mães têm para com as suas crianças. Para a avaliação foi utilizada a Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino. Os procedimentos adoptados para a tradução e adaptação da escala utilizada haviam já provado a fidelidade e as qualidades psicométricas dos dados, evidenciando resultados altamente satisfatórios e mostrando que o instrumento

é útil na identificação dos estilos interactivos das mães (Cruz et al, 2004; Cruz & Aguiar, 2010).

A aplicação da EAEE no terceiro momento de um projecto de investigação mais amplo revelou resultados igualmente satisfatórios. Ao nível do acordo inter-observadores e dos níveis de acordo devido ao acaso, os resultados revelaram-se aceitáveis para a investigação. Também ao nível da consistência interna, as dimensões responsividade e ensino activo identificadas em M1, foram replicadas em M3 com valores considerados satisfatórios.

A riqueza desta investigação de carácter longitudinal revela-se na oportunidade de avaliar a estabilidade das variáveis responsividade e ensino activo ao longo do tempo. Enquanto a maioria dos estudos existentes utilizam tanto dados transversais como longitudinais, abrangendo curtos espaços de tempo (e.g., Bornstein & Tamis-LeMonda, 2008 e Kochanska & Aksan, 2004), o presente estudo teve a vantagem de cobrir uma idade entre os 12 meses e os 10 anos de idade, com múltiplos dados.

Nas investigações com desenho longitudinal, o estudo da estabilidade pode assumir dois tipos de análise (Bornstein & Suess, 2000). A primeira aborda as mudanças longitudinais e as diferenças no grupo de desempenho médio, ou seja, a estabilidade absoluta. A segunda envolve a consistência das diferenças inter-individuais ao longo do tempo, por outras palavras, a estabilidade relativa. Neste estudo, medimos a responsividade e o ensino activo das mães em três momentos diferentes no tempo situados entre o um e os dez anos de idade das crianças. Em seguida, avaliamos os padrões de estabilidade absoluta e de estabilidade relativa nos comportamentos interactivos maternos, bem como as diferenças e concordâncias entre os resultados obtidos em M1, M2 e M3 num subgrupo de 26 crianças. Os resultados obtidos revelaram-se, por um lado, estáveis e, por outro, não estáveis.

No que respeita à estabilidade absoluta, a análise dos resultados indica que as notas nos comportamentos interactivos maternos se alteram substancialmente de M1 para M2, no caso da responsividade, e de M2 para M3, no caso do ensino activo. Os investigadores do desenvolvimento interessam-se pela coerência comportamental. O facto das crianças e suas mães, como um grupo, permanecerem as mesmas, ou aumentarem ou

diminuírem em vários comportamentos, não só transmite informação sobre o curso geral do desenvolvimento dos comportamentos, mas também fornece indícios a respeito das suas origens, do seu futuro, e talvez da sua eficácia (Appelbaum & McCall, 1983; McCall, 1981).

Em relação à responsividade, como as crianças se tornam parceiros sociais cada vez mais activos, as mães são desafiadas a modificar a sua responsividade de acordo com este facto. Descobrimos que os níveis médios de responsividade materna aumentaram de M1 para M2, ou seja, as mães aumentaram a responsividade aos seus filhos, quando as crianças apresentaram padrões desenvolvimentais normativos distintos. O mesmo não aconteceu de M2 para M3, em que se regista uma continuidade em termos de responsividade das mães aos seus filhos.

A estabilidade a um nível médio do papel responsivo das mães ao longo do tempo, implica que os comportamentos educativos avaliados num dado momento possam demonstrar hábitos educativos passados, bem como futuros (Roberts, Block & Block, 1984). A nossa visão alternativa é que alguns tipos de responsividade evoluem ao longo do tempo, enquanto outros permanecem estáveis.

Relativamente ao ensino activo, verificou-se que de M2 para M3 houve uma diminuição estatisticamente significativa. De M1 para M2 verifica-se a existência de estabilidade absoluta.

Poderíamos pensar que o facto de o nível de atenção das crianças ser, do ponto de vista normativo, superior nas crianças mais velhas, poderia levar as mães a apresentar mais comportamentos e ensino à medida que a idade das crianças aumenta, mas o que acontece é exactamente o contrário. À medida que a idade aumenta os comportamentos de ensino das mães diminuem, levando-nos a pensar que pelo facto das crianças serem mais autónomas, as mães não sentem tanta necessidade de lhes dar instruções e ensinar. Em conjunto, estes resultados levam-nos a pensar que os comportamentos interactivos das mães se moldam em função das características desenvolvimentais das crianças.

A análise das associações entre os comportamentos interactivos maternos e as variáveis sócio-demográficas revela que tanto a responsividade como o ensino activo apresentam, uma correlação elevada com o nível de

escolaridade da mãe apenas em M3 neste grupo de mães. As mães que possuem mais anos de escolaridade são mais sensíveis aos interesses, emoções e acções das crianças e mais estimulantes e activas no seu ensino (Cruz & Aguiar, 2008). Na mesma linha, a investigação mostra, ainda, que as mães com níveis de escolaridade mais elevados são, em geral, menos punitivas, mais sensíveis e utilizam uma linguagem mais elaborada (Hoff et al., 2002).

No que respeita à estabilidade relativa, de um modo geral, há alguma indicação de maior estabilidade entre os momentos mais próximos no tempo. A análise das correlações entre os resultados obtidos em M1, M2 e M3 revela estabilidade na responsividade entre M2 e M3 e no ensino activo entre M1 e M3.

Na análise da estabilidade relativa dos comportamentos interactivos maternos em função das variáveis sócio-demográficas, há alguns aspectos a realçar. Em primeiro lugar o padrão de correlações não é exactamente o mesmo para rapazes e raparigas. Relativamente à responsividade, tanto nos rapazes como nas raparigas, as associações são positivas, sendo significativas do ponto de vista estatístico apenas nos rapazes entre M2 e M3. De realçar porém o baixo número de participantes. Relativamente ao ensino activo, é interessante constatar que enquanto nas raparigas, há alguma tendência para a estabilidade, nomeadamente entre M1 e M2, nos rapazes duas das correlações, apesar de não significativas estatisticamente, são de sinal negativo. Estes resultados precisam ser confirmados com um conjunto de participantes mais numerosos.

Em segundo lugar, pretende-se perceber até que ponto as restantes variáveis sócio-demográficas poderiam ajudar a explicar os valores de estabilidade relativa observados, nomeadamente na responsividade entre M2 e M3 e no ensino activo entre M1 e M3. Verificamos que depois de controlar a variância atribuída à idade da criança, à idade da mãe e à escolaridade da mãe, em qualquer caso, a magnitude das correlações baixa para valores não significativos do ponto de vista estatístico. Estes resultados realçam o peso que as variáveis sócio-demográficas parecem assumir na estabilidade relativa dos comportamentos interactivos maternos.

Parece-nos, também, importante atribuir alguma atenção à novidade que o estudo desta dissertação acrescentou aos estudos relativos aos dois momentos anteriores: o diálogo emocional. Os diálogos observados neste estudo foram heterogéneos no seu conteúdo e estilo. Dentro dessa heterogeneidade, no entanto, houve uma estruturação e organização da interacção como uma característica principal de díades emocionalmente correspondentes. No contexto da discussão, os diálogos assumem um significado pessoal para o *Eu* quando os acontecimentos passados são reinterpretados e reavaliados. De acordo com Fivush et al. (2006) este processo leva a uma consciência de si mesmo em relação ao mundo físico e social. A análise dos valores de correlação ao nível da escolaridade da mãe permite-nos verificar que, em relação aos comportamentos interactivos maternos de responsividade e ensino activo em M3, a estabilidade observada se explica por esta variável. De facto, outros estudos já haviam provado que as mães com níveis mais elevados de escolaridade são mais sensíveis e usam uma linguagem mais elaborada que as mães com níveis de escolaridade mais baixos. As pesquisas de Wang (2001, 2006, 2007) identificaram, ainda, diferenças culturais na forma como as mães narram e descrevem eventos passados aos seus filhos. Essas diferenças têm sido associadas a variações de ordem cultural na consciência de si e na memória autobiográfica das crianças. Especificamente, as mães europeias têm uma abordagem mais elaborada centrada na criança, em que as mães transmitem segurança, interagem com a criança e elaboram acontecimentos passados, o que está associado a uma variedade de resultados sociais emocionais, incluindo memórias mais detalhadas e um sentido coerente de um eu individual, enquanto as mães chinesas tendem a uma utilização mais didáctica, com uma abordagem centrada na mãe, com foco em comportamentos adequados, regras e obrigações sociais. No nosso estudo, verificamos que as diferenças em relação aos contextos de observação, não influenciaram a estabilidade dos comportamentos interactivos das mães. A responsividade de M2 para M3 e o ensino activo de M1 para M3 apresentam estabilidade relativa.

Além de contribuir para a discussão da estabilidade absoluta e estabilidade relativa da responsividade e do ensino activo, este estudo apresenta, do ponto de vista metodológico, para a construção de um novo

cenário de observação de interacções entre adultos e crianças de idade escolar. Esperamos que este trabalho se revele útil para outros investigadores ao apresentar uma situação que permite estudar a relação entre os estilos interactivos e outras variáveis da criança (como o temperamento, cognição, competências académicas, nível familiar, entre outros). Além disso, as comparações transculturais ao nível dos comportamentos interactivos maternos de responsividade e ensino activo poderão merecer uma investigação futura.

Conclusão

O primeiro espaço educativo da criança é a família, logo seguido da escola, o que tem originado um amplo leque de investigações, num esforço dinâmico de marcar o progresso da exploração científica. As mudanças nas relações entre pais e filhos decorrentes das transformações pelas quais a família vem passando têm levado a uma crescente reflexão sobre o papel dos pais na educação dos seus filhos. Na Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, a investigação tem vindo a considerar a família como um espaço privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente nas interacções estabelecidas entre mães e filhos. Diversos trabalhos têm dedicado uma atenção especial aos comportamentos interactivos maternos e à forma como as mães lidam com questões de apoio emocional e de ensino na relação com os seus filhos.

A importância dos comportamentos interactivos maternos merece, cada vez mais, uma atenção particular, precisamente porque a qualidade da interacção pode representar distintos progressos no desenvolvimento da criança. Esta noção de interacção é um contexto relacional fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento de competências, nomeadamente de socialização (Parke, 2002). As brincadeiras e os diálogos entre mães e filhos são contextos onde as crianças aprendem a decodificar os sinais sociais afectivos.

As práticas educativas das mães variam, em grande parte, em função da idade dos filhos, da imagem e das expectativas que têm deles, levando-as a tornarem-se mais exigentes e resistentes às solicitações irracionais dos filhos à medida que estes vão crescendo e se vão responsabilizando pelos seus actos (Maccoby e Martin, 1983).

Pensamos que este trabalho atingiu os objectivos a que se propôs, oferecendo um contributo no panorama actual dos estudos longitudinais, ao nível da compreensão dos comportamentos interactivos maternos e da sua estabilidade ao longo do tempo. A investigação tem reunido consenso à volta da ideia de que bons resultados desenvolvimentais requerem responsividade da mãe no que toca às necessidades da criança (Bromwich, 1997) e tem contribuído para uma melhor compreensão das especificidades da interacção

mãe-criança, sublinhando o conceito de ensino activo (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997).

A responsividade materna tem sido considerada como um elemento central para a compreensão e desenvolvimento da criança, sendo que algumas pesquisas se referem à importância do seu estudo intercultural e de variáveis socioculturais (Ribas & Moura, 2004). A relevância deste conceito para a Psicologia vem sendo destacada pelos estudos relacionados com o desenvolvimento da criança, por diversos autores como Bornstein e Lamb (1992), Bornstein e Tamis-LeMonda (1997), Wakschalag e Hans (1999). O interesse pelo tema da responsividade materna deriva, em parte, do facto de diversas teorias psicológicas incluírem nos seus pressupostos que a natureza das experiências com as mães durante a infância, podem exercer influência sobre o nível cognitivo, social e emocional da criança. Neste estudo a responsividade foi considerada, como uma componente de destaque dentro dos comportamentos de interacção da mãe com o seu filho, em conjunto com o ensino activo. Pode-se apontar, também, a necessidade de realização de pesquisas sobre a dimensão do ensino activo, uma vez que ela não vem sendo significativamente explorada no âmbito da pesquisa nacional e internacional.

Durante a concretização deste trabalho de investigação, sentimos algumas dificuldades. A primeira esteve relacionada com o contacto das díades e a disponibilidade das mães para marcação das observações, o que nos limitou em termos de díades participantes (26 díades), mas que será compensado, ainda em M3, com a conclusão da recolha e análise de dados. A segunda relacionou-se com a perda de alguns participantes dos momentos anteriores. Porém, à parte das contrariedades, o nosso estudo salientou a importância dos comportamentos de interacção mãe-criança e o estudo da sua estabilidade temporal. Sendo que a estabilidade se refere a uma ideia de permanência num determinado estado ao longo do tempo, o nosso objectivo foi aplicá-la aos comportamentos interactivos maternos.

Sabemos que ao fazer opções, corremos o risco de sobrevalorizar uns aspectos em detrimento de outros, mas o importante é ajudarmos a perceber a relevância dos comportamentos interactivos das mães com as suas crianças. Saber que devemos olhar para elas, escutá-las, observá-las e ter em atenção o

seu comportamento e desenvolvimento à medida que se confrontam e experienciam as múltiplas emoções e situações da vida.

Finalmente, podemos dizer que é investigando que se aprende a investigar, sendo este o fio condutor para a clarificação e progresso de qualquer ciência, incluindo a Psicologia.

Referências bibliográficas

Aguiar, C. (2009). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a ciência e tecnologia.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.

Ainsworth, M. D. S., Blechar, M. Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Alder, A. G., & Scher, S. J. (1994). Using growth curve analyses to assess personality change and stability in adulthood. In T. F. Heatherton & J. L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* Washington, DC: American Psychological Association.

Appelbaum, M. I. & McCall, R. B. (1983). Design and analysis in development psychology. In P. H. Mussen (Series Ed.) C. W. Kessen (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. I. History, theory and methods* (4th ed., pp. 415-476). New York: Wiley.

Ariés, P. (1960). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Librarie Plon.

Baltes, P. B. & Nesselroad, J. R. (1979). History and rationale of longitudinal research. In J. R. Nesselroad & P. B. Baltes (Eds.). *Longitudinal research in the study of behavior and development* (pp. 1-39). New York: Academic Press.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

Baumrind, D. (1989). The permanence of change and the impermanence of stability. *Human Development*, 32, 187-195.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38,291-327.

Belsky, J. (1999). International and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 249-264). New York: Guilford.

Belsky, J., Fish, M. & Isabella, R. (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: Family antecedents and attachment consequences. *Developmental Psychology*, 27, 421-431.

Bornstein, M. H. (1989). *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (1992). *Development in infancy: An introduction* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Bornstein, M. H. & Suess, P. E. (2000). Child and Mother Cardiac Vagal Tone: Continuity, Stability, and Concordance Across the First 5 Years. *Developmental Psychology*, 36, 54-65.

Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C.S. (1997). *Maternal responsiveness and infant mental abilities: specific predictive relations*. *Infant. Behav. Dev.* 20, 283-296.

Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C.S. (2008). Maternal Responsiveness to Young Children at Three Ages: Longitudinal Analysis of a Multidimensional, Modular, and Specific Parenting Construct. *Developmental Psychology*, 44, 867-874.

Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C.S., & Haynes, M. (1999). First words in the second year. Continuity, stability, and models of concurrent and lagged correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior and development*, 22, 67-87.

Bornstein, M. H., Brown, E. M. & Slater, A. M. (1996). Petterns of stability and continuity in attention across early infancy. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 14, 195-206.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.

Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: the acquisition of na explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.

Bromwich, R. (1997). *Working with families and their infants at risk*. Austin: pro-ed.

Bronfenbrenner, U. (2001). Human development, bioecological theory of. In N. J. Smelser and P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of social & behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970). New York: Elsevier.

Caspi, A., & Bem, D. J. (1990). Personality continity and change across the life course. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 549-575). New York: Guilford Press.

Cassidy, J. & Berlin, L. (1994). The insecure/ ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 1, 343-357.

Conway, M.A. & Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.

Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.

Cruz, O. & Aguiar, C. (2008). La consistance de l'intervention éducative parentale: la qualité de l'environnement familial et les comportements interactifs de la mère. *Revue européenne de psychologie appliqué*, 58, 177-184.

Cruz, O. & Aguiar, C. (2010). Mothers' interactive behaviors and child engagement: The moderating effect of child care quality. *Psicologia*, Aceite para publicação.

Cruz, O., Aguiar, C. & Barros, S. (2004). *Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino: qualidades psicométricas dos dados*. Psico-USF, 9, n.2, 165-171.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: Na integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.

Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30 (6), 928-936.

Dudycha, G. J. & Dudycha, M. M. (1941). Childhood memories: a review of the literatura. *Psychological Review*, 38, 668-682.

Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23 (1), 132-139.

Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27 (3), 448-455.

Feinman, S., & Lewis, M. (1988). Social referencing at ten months: A second order effect on infant's responses to strangers. *Child Development*, 54, 878-887.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2.^a ed.). Londres: Sage Publication.

Fivush, R. & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337-355.

Fivush, R., Haden, C. A. & Reese, E. (2006). Elaborating on Elaborations: Maternal Reminiscing Style and Children's socio-emotional outcome. *Child Development*, 77, 1568-1588.

Ford, D. L. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: an integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.

Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (1.^a ed.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Girolametto, L., Bonafacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., & Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37, 151-171.

Hoff, E., Laursen, B., & Tardiff, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting*. Erlbaum, Mahawah, N. J., pp.231-252.

Horner, T. M. (1988). Rapprochement in the psychic development of the toddler: A transactional perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58(1), 5-15.

Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94-112.

Kochanska, G. (2002). Child emotionality and maternal responsiveness as predictors of reunion behaviors in the strange situation: links mediated and unmediated by separation distress. *Child Development*, 73, 228-240.

Kochanska, G., & Aksan N. (2004). Development of Mutual Responsiveness Between Parents and Their Young Children. *Child Development*, 75, 1657-1676.

Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111.

Lamb, M. E. (2005). Attachments, social networks, and developmental contexts. *Human Development*, 48, 108-112.

Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental psychology*, 37, 387-403.

Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, 33, 1040-1053.

Liwig, M. D. & Stein, N. L. (1995). Children's Memory for emotional events: the importance of emotion-related retrieval cues. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 2-31.

Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E.M. Hetherington (Org.), P. H. Mussen (Org. Série), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4.^a ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

Magnusson, D. & Sattin, H. (1998). Person-context interaction theories. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Volume 1: Theoretical models in human development (pp.685-759). New York, NY: Wiley.

Mahoney, G. & Neville-Smith, A. (1996). The effects of directive communications on children's interactive engagement: Implications for language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 236-250.

Mahoney, G. & Wheeden (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 51-68.

Martin, J. A. (1981). A longitudinal study of the consequences of early mother-infant interaction: A micro-analytic approach. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (3, Serial No. 190).

McCall, R. B. (1981). Nature-nurture and the two realms of development: A proposed integration with respect to mental development. *Child Development*, 52, 1-12.

McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., Bagby, J. H. & Sweeney, A. L. (1996). *Teaching Styles Rating Scale*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Development Theory. *Psychological Review*, 111, 486-511.

Oppenheim, D., Sagi, A., & Lamb, M. E. (1988). Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. *Developmental Psychology*, 24(3), 427-433.

Paavola, L., Kunnari, S., Moilanen, I., & Lehtihalmes, M. (2005). The functions of maternal verbal responses to prelinguistic infants as predictors of early communicative and linguistic development. *First Language*, 25, 173-195.

Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (Vol.3, pp. 27-73). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pillemer, D. B., Goldsmith, L. R., Panter, A. T. & White, S. H. (1988). Very long-term memories of the first year in college. *Journal of Experimental Psychology*, 14 (4), 709-715.

Power, T. G., & Chapiesky, M. L. (1986). Child rearing and impulse control in toddlers: A naturalistic investigation. *Developmental Psychology*, 22, 271-275.

Pratt, M. W, Cowan, P. A., Kerig, P., & Cowan, C. P. (1988). Mothers and fathers teaching 3 year-olds: Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 24(6), 832-839.

Ribas, A., & Moura, M. (2004). Responsividade maternal: aspectos biológicos e variações culturais. *Psicologia e Reflexão Crítica*, 20, 368-375.

Riksen-Walraven, J. M., A. (1978). Effects of caregiver behavior on habituation rate and self-efficacy in infants. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 105-130.

Roberts, G. C., Block, J. H., & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 586-597.

Rothbaum, F. & Crockenberg, S. (1995). Maternal control and two-year-olds' compliance and defiance. *International Journal of Behavioral Development*, 18, 193-210.

Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.

Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2.^o Ed.) (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.

Schaefer, E. S. (1989). Dimensions of mother-infant interaction: Measurement, stability and predictive validity. *Infant of Behavioral Development*, 12, 379-393.

Shonkoff, J. & Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Steelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. & Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 135-156.

Stein, N. L. & Liwag, M. D. (1997). Children's understanding, evaluation, and memory for emotional events. In: P. W. Van den Broek, P. J. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation* (pp. 199-235). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Steinberg, L., Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Tamis-LeMonda, C.S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at Play with their 2 and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820.

Valenzuela, M. (1997). Maternal sensitivity in a developing society: The context of urban poverty and infant chronic undernutrition. *Developmental Psychology*, 33, 845-855.

Van IJzendoorn, M. H., Bacermans-Kranenburg, M. J., & Sagi-Schwartz, A. (2006). Attachment across diverse sociocultural contexts: The limits of universality. In K. Rubin (Ed.), *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective* (pp. 107-142). Hove, England: Psychology Press.

Van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Buss, A. G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4, 115-128.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development (pp. 79-91). Cambridge: Harvard University Press.

Waldfoegel, S. (1948). The frequency and affective character of childhood memories. *Psychological Monographs*, 62 (4), 1-39.

Wang, Q. (2001). "Did You Have Fun?" American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development*, 16 (2), 693-715.

Wang, Q. (2006). Relations of maternal style and child self-concept to autobiographical memories in Chinese, Chinese Immigrant and European American 3-years-old. *Child Development*, 77 (6), 1794-1809.

Wang, Q. (2007). Remember when you got the big, big bulldozer? Mother-child reminiscing over time and across cultures. *Social Cognition*, 25 (4), 455-471.

Wang, Q., Liechtmann, M.D. & Davies, K. (2000). Sharing memories and telling stories: American and Chinese mothers and their three-years-olds. *Memory*, 8 (3), 159-177.

Wakschlag, L. S. & Hans, S. L. (1999). *Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behaviour problems in high-risk youths*. *Dev. Psychol.* 35, 569-579.

Weiss, L. H. & Schwarz, J. C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescent's personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67, 2101-2114.

Wohlwill, J. F. (1973). *The study of behavioural development*. New York: Academic Press.